

Reinhardt, Sibylle

## Demokratie-Kompetenzen

Berlin : BLK 2004, 25 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik)



Quellenangabe/ Reference:

Reinhardt, Sibylle: Demokratie-Kompetenzen. Berlin : BLK 2004, 25 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-1633 - DOI: 10.25656/01:163

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-1633>

<https://doi.org/10.25656/01:163>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“

Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser

## Demokratie-Kompetenzen

Sibylle Reinhardt

Berlin, November 2004



# Demokratie-Kompetenzen<sup>1</sup>

Sibylle Reinhardt

## 1. Die Bildungsaufgabe: Bürger<sup>2</sup> in der Demokratie

Demokratie gleich  
Teilhabe

Die Bürger eines demokratischen Staates stehen in so vielfältigen Beziehungen zueinander und sind so voneinander abhängig, wie dies nur in einer Demokratie der Fall ist. Der fundierende Wert dieses politischen Systems ist das gleiche Recht auf Teilnahme aller an den gemeinsamen Entscheidungen über die gemeinsamen Angelegenheiten. Der universale Wert der Gleichachtung konkretisiert sich im gleichen Wahlrecht der Staatsbürger, gleich, woher sie stammen und wo sie sich zugehörig fühlen.

Zwar kann der Einzelne das Recht auf Partizipation durch Nichtgebrauch vermeiden wollen, aber eine Entscheidung ist auch dieses vorgebliche Nichthandeln – die Nichtwahl bedeutet, das Ergebnis der Wahl, die andere getroffen haben, zu akzeptieren. Dabei macht es keinen Unterschied, ob ein repräsentativ-parlamentarisches Gremium zur Wahl stand oder ob direkt über eine anstehende Problem- bzw. Sachfrage entschieden wurde.

Recht auf Anerkennung  
vs. Differenz

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ist »Menschenwürde« der wertmäßige Ausdruck dieses allgemeinen und gleichen Rechtes auf Anerkennung. Dieses universale Prinzip steht in Spannung zu gesellschaftlichen Erscheinungen von Unterschieden: Längst ist gesellschaftliche Differenz als »Vielfalt« und »Individualität« zu einem Wert geworden und wird nicht lediglich als »Ungleichheit« und sogar »Ungerechtigkeit« aufgefasst.

Partikulare Zugehörigkeiten sind notwendig sowohl im Nahraum (z. B. Beziehungen, Familien, Vereine) als auch im gesellschaftlichen Zusammenhang (z. B. Berufe, Organisationen, Ethnien). Politische Fragen betreffen zuerst die Entscheidung, ob ein bestimmter Lebensbereich überhaupt durch allgemeine Vorgaben geregelt werden soll, und zweitens die Frage, welche Unterschiede akzeptiert werden sollen oder müssen (etwa als Schicksal, als Verdienst, als Zufall) bzw. welche Unterschiede politisch bearbeitet werden sollen (etwa als ungerecht, als Verstoß gegen die Menschenwürde, als schädlich für den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang).

Of the people, by the  
people, for the people

Demokratie als Herrschaft des Volkes durch das Volk und für das Volk (so die berühmte Formel von Abraham Lincoln) ist auf die einsichtsvolle Mitwirkung des Volkes nicht nur per Definition angewiesen, sondern auch deshalb, weil Demokratie als Staatsform keine ewige und unantastbare Erscheinung darstellt. Sie ist von Menschen gemacht und könnte deshalb auch durch Menschen abgeschafft werden; die bloße Existenz der Institutionen und Funktionen ist keine Garantie der Demokratie – sie muss aus ihrer Mitte heraus ständig neu erworben werden.

Integrationsproblem

Vor über 30 Jahren hat Wolfgang Böckenförde nachdrücklich auf das Integrationsproblem der Demokratie hingewiesen (1967, S. 60). Bildung zur Demokratie ist wegen der wechselseitigen Abhängigkeit aller Bürger eine Aufgabe der Allgemeinbildung, bei der sowohl von der älteren auf die jüngere Generation weitergegeben wird (Tradition) als auch von der jüngeren Generation dieses Angebot selbstständig angeeignet wird (Selbstbildung).

#### Differenzierte Bürgerrolle

Die Rolle des Bürgers ist für unterschiedliche Teilsysteme zu differenzieren: Staatsbürger sind wir im politischen System der Demokratie, als Wirtschaftsbürger handeln wir im ökonomischen Teilsystem, und schließlich sind wir Mitglieder und Teilhaber vielfältiger gesellschaftlicher Gruppierungen und Institutionen. Demokratie im Staat ist deshalb nicht gleichzusetzen mit Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft und mit Demokratie als Lebensform (vgl. Himmelmann 2001). Die Bestimmung der Unterschiede und ihrer Konsequenzen ist selbst eine politische Frage.

Die zunehmende Differenzierung moderner Gesellschaften bedeutet nicht nur eine immer komplexer werdende Arbeitsteilung, sondern auch plurale Lebensformen und Lebensstile. Unterschiedliche soziale Lagen, Interessen, Überzeugungen und Lebenserfahrungen müssen von den Individuen nicht nach feststehenden Mustern verarbeitet werden, sondern lassen dem Eigenanteil (der Individualisierung) Raum und fordern ihn.

#### Auseinandersetzung organisieren

Die Auseinandersetzungen vor politischen Entscheidungen verlaufen deshalb nicht nach wenigen klaren Konfliktlinien (wie z. B. Kapital versus Arbeit); die Vielfalt gesellschaftlicher und individueller Phänomene erschwert die Prognose klarer Streitfragen. Trotzdem muss die Auseinandersetzung organisiert erfolgen, weil anders keine Verminderung der Komplexität und anschließende Entscheidungsfindung möglich wären. Partikularitäten und Parteien sind also notwendig und legitim, Konflikt und Konkurrenz stellen die »Logik« der demokratisch-politischen Auseinandersetzung dar.

#### Konflikt vs. Konsens

Konflikt und Konsens sind dialektisch aufeinander bezogen: Das Austragen der legitimen Konflikte ist an den Konsens über Regeln für diese Auseinandersetzung gebunden; aus dem Konflikt entsteht Konsens über Inhalte oder Verfahren, Konsens auf Zeit oder auch dauerhafter. Zwar sind viele Übereinstimmungen durch Überlieferung gegeben, aber Konsens zu strittigen Fragen setzt das Austragen von Konflikten voraus.

Die Überbetonung des fraglosen Konsenses würde Stillstand und trügerische Ruhe bedeuten, die Überbetonung des Konfliktes würde unproduktive Unruhe und unnötige Auseinandersetzung bedeuten. Der Umgang mit Konflikt und Konsens stellt also selbst eine schwierige Aufgabe des Politischen dar.

#### Merkmale des Politischen

Eine normativ und empirisch treffende Formulierung von Teilkompetenzen, die Demokratie-Lernen ausmachen können, muss sowohl den Charakter des Politischen erfassen als auch die Eigenart der Entwicklungsaufgabe. Komplexität, Problemhaltigkeit, Konflikt und Unsicherheit sind zentrale Merkmale des Politischen (Schulze 1977, S. 26 f.).

Als Konsequenz daraus ist der kognitive Anforderungsgehalt an das Handeln hoch: Bearbeitet werden unbefriedigende Zustände mit den entsprechenden emotionalen Zumutungen, die Auseinandersetzungen verlaufen oft kontrovers und also belastend, und selten gibt es klare und sichere Lösungen. »Wünschenswerte und für die Stabilität einer Demokratie zentrale politische Orientierungen entstehen (...) nicht naturwüchsig, sie ergeben sich nicht als selbstverständliches Korrelat des politischen Systems.« (Fend 1991, S. 197)

Diese Entwicklungsaufgabe bedeutet, dass die Systemeigenschaften der Komplexität und Konflikthaltigkeit in Kompetenzen verfügbar würden – was eine erhebliche Komplikation der häufig erwähnten Abläufe von kognitivem und moralischem

Kompetenzerwerb mit sich bringt. »Eine besondere Form jenseits des formal-logischen Denkens ist das dialektische Denken.« (Oerter 1997, S. 35)

Die Bearbeitung sozialer Widersprüche, die sich nicht logisch auflösen lassen, bedarf auch anderer Wege als der Abstraktion und der Universalisierung (so schwierig diese Operationen auch sind). Oerter stellt fest, dieses dialektische Denken werde im Jugendalter noch kaum beobachtet. Zu dieser Einschätzung passt, dass Demokratie-Lernen weithin als Aufgabe lebenslangen Lernens verstanden wird.

## 2. Demokratie-Kompetenzen

Demokratie-Lernen:  
umfassendes Konzept

Demokratie-Lernen ist ein umfassendes Konzept, das die Systemsicht (Welche Qualifikationen des Bürgers benötigt das demokratische politische System für seinen Bestand und seine Weiterentwicklung?) und die Bürgersicht (Welche Art der Demokratie wollen die Bürger, und welche Entwicklungsschritte kennzeichnen das Lernen bzw. die Bildung für Demokratie?) zu vereinen sucht.

Ein solches Konzept ist zu umfassend, als dass es der empirischen Forschung zugänglich sein könnte. Die Angabe von Kompetenzen soll konkretisieren und präzisieren. Es werden fünf Kompetenzen vorgeschlagen:

5 Kompetenzen

- Perspektivenübernahme
- Konfliktfähigkeit
- politische Urteilsfähigkeit
- Partizipation
- Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftspropädeutik (als Spezifikum der gymnasialen Oberstufe).

Die hier vorgeschlagenen Kompetenzen sind Kompetenzen in dem Sinne (vgl. Weinert 2001), dass sie

Merkmale

- zur Bewältigung domänenspezifischer Aufgaben nötig sind;
- an Personen gebunden sind und gelernt werden müssen;
- kognitive, emotionale, moralische u. a. Komponenten enthalten und also komplex sind; und
- in ihrer gestuften Ausprägung messbar werden sollen.

Kompetenzen beschreiben also nicht (nur) eine normativ verantwortbare Zielvorstellung, sondern orientieren sich (auch) an der Möglichkeit der Operationalisierung für empirische Forschung zu Lehr-/Lernprozessen und zur Lernprogression (vgl. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003).

Die fünf Kompetenzen entfalten sich auf unterschiedlichen Niveaus, deren Stufung für alle genannten Kompetenzen und mit Blick auf den spezifischen Gegenstandsbereich (die Domäne) als Abfolge der Perspektivik von Person (Bedürfnis, Nahraum, sozialer Umgang), Institution (Regeln, Teilsysteme, Logiken) und System (Reflexion, Sozialwissenschaften) formuliert wird.

Deskriptiv oder  
strukturgenetisch?

Es bleibt hier unentschieden, ob die Niveaustufen der Kompetenzen lediglich Stufen im gegebenen Lernprozess beschreiben (deskriptiv) oder ob sie die Entwicklungsdynamik des Erwerbs dieser Kompetenzen bezeichnen (strukturgenetisch).

Möglicherweise haben die fünf Kompetenzen einen unterschiedlichen Status. Die Kompetenzbereiche werden im Folgenden genauer beschrieben.

## 2.1 Perspektivenübernahme (Rollenübernahme)

Für gesellschaftliche und demnach auch politische Interaktionen ist die Koordination unterschiedlicher Sichtweisen elementar. In der soziologischen Tradition ist Rollenübernahme eine Voraussetzung für gesellschaftliche Interaktion (Mead 1934; Krappmann 1971), in der sozialpsychologischen Tradition ist die Übernahme der Perspektiven anderer wesentlich für die Konstruktion einer gemeinsamen Sicht (Selman 1984).

Emotionale vs.  
kognitive Dimension

Dabei kann der Schwerpunkt auf der emotionalen Dimension liegen (dann spricht man von Empathie oder Einfühlungsvermögen) – oder auf der kognitiven Dimension (dann betont man die Wahrnehmung). Diese Übernahme der Perspektiven anderer und die Darstellung der eigenen Perspektive für die Übernahme durch andere ist eine der Bedingungen für intersubjektives Handeln.

Für politisches Urteilen und Handeln ist Perspektiven-/Rollenübernahme unerlässlich, weil die unterschiedlichen Perspektiven aus unterschiedlichen sozialen Lagen und Erfahrungen resultieren. Politische Entscheidungen betreffen immer viele Subjekte und Strukturen und setzen deshalb ihre kognitive Repräsentanz für den Fall (annähernd) integrierender Beschlüsse voraus.

Nicht nur der signifikante Andere geht in die Interaktion ein, sondern der generalisierte Andere ermöglicht die gemeinsame Definition der Situation, die mit Hilfe einer Orientierung am universalisierten Anderen einer kritischen Prüfung unterzogen werden kann.

## 2.2 Konfliktfähigkeit

Eine Erweiterung der Perspektiven – über die eigene Person und die eigene Nahgruppe hinaus – ergibt und erfordert die Anerkennung des Andersartigen und die Akzeptanz des Konflikts. Differenzen in Lage, Wahrnehmung, Interesse, Lebensgeschichte und Werten ergeben nicht nur interessante Vielfalt, sondern unter Umständen massive Konflikte um die Ressourcen der Lebenssicherung und um die Anerkennung der je eigenen Lebensform (vgl. Honneth 1994).

Konsens durch Streit

Das Austragen der Konflikte gilt es zu kanalisieren durch Institutionen und zu zivilisieren im Umgang der Konfliktgegner oder -parteien. Eine pluralistische Gesellschaft erringt ihre notwendige Integration und Homogenität nicht nur durch bloße Überlieferung bestimmter Werte und Institutionen, sondern sie kommt zum Konsens häufig nur über den Streit.

Streitkultur meint auf der Seite der Subjekte den zivilen Umgang mit Kontroversen und also auch den Verzicht auf Gewalt. Dieser Verzicht setzt auf der Seite der Institutionen ein funktionierendes Regel- und Sanktionssystem (staatliches Gewaltmonopol) voraus, damit der zivil Streitende nicht zum Opfer von Übergriffen wird.

## 2.3 Politische Urteilsfähigkeit

Individuelle Entscheidung

Urteile über politische (oder wirtschaftliche oder gesellschaftliche) Sachverhalte bewerten diesen Sachverhalt, wobei unterschiedliche Kriterien herangezogen werden können. Beispiele: Von Eigeninteresse bis zu einer Idee von Allgemeinwohl reicht der Interessenbezug, Zweckrationalität erfasst die Zweck-Mittel-Relation, Wertrationalität meint die Orientierung an gemeinsamen wertenden Überzeugungen (vgl. Massing & Weißeno 1997).

Politisch vs. moralisch

Gesellschaftliche Dynamik und subjektive Entwicklungen machen eine Integration über eindeutige überlieferte Werte unmöglich. Der Einzelne steht vor der Aufgabe, aus dem Kranz von Pflicht-/Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten (Klages 2000) eine – noch dazu häufig situationsgebundene – Entscheidung für sich selbst und seine Lebensführung zu treffen.

Als politischer Bürger kommt die Entscheidung über gemeinsame Vorgaben für die individuelle Lebensführung hinzu: Will dieser Staat bestimmte moralische Streitfragen der individuellen Entscheidung durch gesetzliche Vorentscheidung entziehen – und wenn ja, wie wird der Wertekonflikt definiert und geregelt? Moralisch-politische Urteilsbildung (Reinhardt 1999) weist auf den Unterschied von »politisch« und »moralisch« hin, die aufeinander bezogen sind, aber nicht gleichgesetzt werden dürfen.

Werte-Bildung in demokratischer Absicht darf nicht bei der Klärung je individueller Werte verharren, sondern zielt auf ihre Prüfung unter verallgemeinerungsfähigen Prinzipien. Individuelle Entscheidungen wiederum werden unter Kriterien der Verantwortungsethik (Max Weber) und der Verfahrensdemokratie in den Prozess politischen Entscheidens eingebracht bzw. übersetzt.

## 2.4 Partizipation (politische Handlungsfähigkeit)

Aktion, Intervention,  
Reflexion

Die Wahrnehmung und Ausübung von (politischen) Teilhaberechten beinhaltet Wissen, Urteilen, Können und Wollen auf Seiten des Subjekts. Die oben genannten Kompetenzen sind Ressourcen für das Handeln (so wie deren Erwerb nicht ohne Handlungsvollzüge denkbar ist).

Die Teilnahme an Gesellschaft und Wirtschaft ist unvermeidlich über Alltagsrollen gegeben. Die Teilnahme am demokratisch-politischen System drängt sich nicht auf, sondern bedarf der subjektiven Entscheidung.

Unterschiedliche Bürger handeln in unterschiedlichen Situationen in unterschiedlicher Weise: Der Aktivbürger ist der kontinuierlich, auch in Parteien, am politischen Geschehen mitwirkende Bürger. Der interventionsfähige Bürger ist nicht kontinuierlich aktiv, greift aber in bestimmten Situationen in das politische Geschehen ein. Der reflektierte Zuschauer mischt sich zwar viel weniger ein, nimmt aber das Geschehen zur Kenntnis und wäre demnach mobilisierbar für tätiges Eingreifen.

Lediglich der Desinteressierte kümmert sich überhaupt nicht um politische Fragen und will in Ruhe gelassen werden (vgl. Ackermann 1998; Detjen 2000, S. 19). Nur der Desinteressierte ist ganz unpolitisch und vernachlässigt seine demokratischen Rechte, so dass er nicht mitwirkt an der – im Idealfall – gemeinsamen Regelung gemeinsamer Angelegenheiten.

Partizipation im Sinne der entscheidenden Mitgestaltung von Lebensverhältnissen kann im sozialen (Nah-)Raum oder in verfassten politischen Institutionen stattfinden und enthält dann soziale bzw. politische Bezüge unterschiedlicher Reichweite und Konflikthaltigkeit.

Die Schule ist eine Institution, in der unmittelbare und direkte Partizipation mit den Prinzipien der repräsentativen Demokratie verbunden werden kann. Folglich handelt der »Bürger« der Schule in einer institutionellen Verfassung, die über die soziale Kleingruppe hinausreicht und diese integriert. Deshalb kann die Schule Partizipationsweisen sowohl des repräsentativen Typs (z. B. die Schülervertretung) als auch des Typs direkter Demokratie bieten (z. B. Klassenrat, »just community«, vgl. Reinhardt 1999, Kap. 6).

## 2.5 Sozialwissenschaftliches Analysieren und Wissenschaftspropädeutik

Die drei Sozialwissenschaften Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft haben sich ausdifferenziert, weil die gesellschaftlichen Teilbereiche, die primär ihr Gegenstand sind, je eigene Funktionslogiken entwickelt haben bzw. verfolgen. Deshalb ist keine einheitliche Sozialwissenschaft denkbar; allerdings ist das interdisziplinäre Arbeiten für die Arbeit an gemeinsamen Entscheidungen unerlässlich.

Mikro- vs.  
Makroperspektive

Für die Betrachtung von Bildungsprozessen ist es sinnvoll, innerhalb der Teilbereiche Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zwischen der Mikro- und der Makroperspektive zu unterscheiden, weil hiermit unterschiedliche Handlungs- bzw. Urteilsrichtungen erfasst werden.

Die Einordnung des Einzelnen in den Gesamtzusammenhang mit dem Ziel seines Überlebens und vielleicht guten Lebens verlangt den Umgang mit gegebenen Regeln, aber nicht automatisch auch die urteilende Übersicht über die Gesamtheit der Strukturen. Diese Übersicht wiederum ist für politisches Urteilen und verantwortungsvolles politisches Handeln nötig.

Globalisierung

Im sozialen Leben kann der Einzelne sich auf den Nahraum seiner Herkunft oder Zugehörigkeit beschränken. Primärgruppen, also Gemeinschaften, geben Halt und Sinn. Ihre Verankerung in oder Gefährdung durch gesellschaftlichen Wandel und Strukturen von Ungleichheit wird subjektiv erfahren oder erlitten, aber nicht unbedingt begriffen. Globalisierung ist die jüngste Erweiterung eines Prozesses von Internationalisierung und Interdependenz, der zwar nicht neu ist, aber neue Qualitäten gesellschaftlicher Entwicklungen hervorbringt.

Ein Begreifen gesellschaftlicher Prozesse auch des Nahraums, das den Individuen ein Verorten in den Vorgängen von Pluralisierung und Individualisierung ermöglichen mag, setzt also nicht nur die Eingliederung in Gemeinschaften voraus, sondern auch die Fähigkeit zur Einbettung in die Gesellschaften (z. B. die Reflexion und Mitwirkung eines konfessionell gebundenen Christen an einem Dialog von Kulturen). Die politische Entscheidung in Interessenkonflikten (die häufig Wertekonflikte sein können) setzt die Fähigkeit zur Sicht auf andere gesellschaftliche Teilgruppen voraus.

Die Handhabung des demokratischen Systems kann auf der Individual-Ebene rein nutzenorientiert vorgehen, indem die Mechanismen im eigenen Interesse (aus-)



genutzt werden, ohne dass die Wertorientierungen der Demokratie geteilt werden.

Ein »rechter« Weg zur Politik in einer Teilgruppe von Jugendlichen ergibt hohes politisches Interesse und inhaltlich entschiedene Beteiligung für rechte Parteien, ohne dass der fundierende Wert der Gleichachtung der Würde aller Menschen aufgenommen wird (Krüger u. a. 2002). Demokratie-Lernen meint deshalb nicht nur das Handhaben der Mechanismen, sondern auch den Erwerb von Einsichten und Überzeugungen.

In vergleichbarer Weise genügt für die subjektive Teilnahme am wirtschaftlichen Prozess das Verfolgen des Eigeninteresses im Rahmen der gegebenen Strukturen. Sowohl als Konsument als auch im Beruf kann der Einzelne dann häufig erfolgreich teilnehmen. Die gesellschaftlich-politischen Entscheidungen über diesen Rahmen (kulturell definierte Sitten, politisch entschiedene Rahmenbedingungen) setzen aber mehr als geglückte Anpassung voraus, nämlich Einsicht in die Strukturen und ihren Sinn oder dessen Begrenzung.

Dabei ist es notwendig, sowohl die Vernetzung des wirtschaftlichen Bereichs mit gesellschaftlichen Vorgängen (als Folgen und Voraussetzungen) als auch mit der Eigenart des politischen Systems herzustellen – und umgekehrt.

Die Teilkompetenz des sozialwissenschaftlichen Analysierens bezieht die Fachwissenschaften direkt in die Bürgerrolle ein, während die anderen Kompetenzen zwar in Wissenschaften analysiert werden, aber keine für Disziplinen konstituierende Funktion haben.

Propädeutik

Der Umgang mit Wissenschaft ist in der gymnasialen Oberstufe ein propädeutischer: Wissenschaftliche Ergebnisse und Erkenntnisse werden auch als Prozess des Entstehens, ihres Werdens, zum Gegenstand des Lernens. Hierzu gehören z. B. Reflexion über Begriffsbildungen und ihre strategischen Konsequenzen, das Erkennen der Perspektivität von Theorien, der lernende Nachvollzug von Methoden empirischer Forschung und das Nachdenken über ihre Leistungsfähigkeit und die Untersuchung der Wert- bzw. Interessengebundenheit wissenschaftlichen Arbeitens.

Dies kann im Unterricht über die Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen in einer bestimmten Schrittfolge geleistet werden: Der subjektive Zugang, also der Alltagszugriff, durch die Lernenden verwickelt sie mit einem Gegenstand, der als Konflikt, Fall oder Problem in der Welt gegeben ist, der schließlich auch dem theoretischen Zugang offen steht (vgl. Reinhardt 1997).

Inhalte, Methoden,  
Material

Wissenschaftspropädeutik als Teilkompetenz von Demokratie-Lernen in der Studierstufe ist auf drei Ebenen im Unterricht auszuweisen: Die Inhalte sind komplexer als in der Sekundarstufe I und verlangen mehr Distanz zur Sache. Die Methoden werden selbst zum Thema in der Erarbeitung und Reflexion, die eine Meta-Ebene darstellt. Schließlich ist das Material im Unterricht entsprechend wissenschaftsnah; manche wissenschaftliche Originalliteratur ist für die exemplarische Behandlung im Unterricht geeignet.

## 2.6 Kompetenzstufen (Niveaus)

Die Kompetenz des sozialwissenschaftlichen Analysierens – die hier als Beispiel dient – ist auf verschiedenen Niveaus zu denken (vgl. Reinhardt 1997, S. 44–68):

- Das elementare Niveau ist an die Situation und das Handeln einer bestimmten Person und an ihre Bedürfnisse gebunden. Die Welt wird von hier aus erschlossen (z. B. werden Politik und Staat personalisiert).
- Auf einem mittleren Niveau werden die eigene Person und der soziale Nahraum im Zusammenhang von person-übergreifenden Regeln und Institutionen gesehen, die nicht nur unter dem eigenen Interesse assimiliert werden (z. B. wird der Sinn strafrechtlicher Regelungen für das gesellschaftliche Zusammenleben gedacht/geprüft).
- Das höchste Niveau der Kompetenz erfasst systemische Zusammenhänge und ihre Beurteilung unter übergreifenden Kriterien bzw. (als Meta-Kompetenz) die Fähigkeit zur Reflexion über die Angemessenheit von Analyse und Urteil.

Person – Institution –  
System

Diese Formulierung unterschiedlicher Niveaus der sozialwissenschaftlichen Analyse ist offensichtlich mit den Stufungen, wie sie für die anderen Kompetenzen formuliert worden sind (vgl. auch den folgenden Abschnitt) bzw. formulierbar wären, kompatibel. Die Trias Person – Institution – System greift einerseits über die Kompetenzen hinweg und ist andererseits ausreichend domänenspezifisch, damit das Lernen sich nicht im Allgemein-Unspezifischen verliert.

An dieser Stelle sei die Frage aufgeworfen, ob die genannten Kompetenzen tatsächlich in Reichweite und Dimensionierung strikt vergleichbar sind oder ob z. B. sozialwissenschaftliches Analysieren und Wissenschaftspropädeutik eine etwas andere innere (Sach-, Entwicklungs- oder Lern-)Logik als die anderen aufweisen. Zum Vergleich: Für unsere Fähigkeit zur Erzeugung von Sprache setzen wir grammatikalische Kompetenz voraus, während die Ausbildung der (gestuften) Kompetenzen zur Rollenübernahme und zum moralischen Urteilen der lernförderlichen Situationen bedarf. Die Kompetenzen »Konfliktfähigkeit« und »Partizipation« stellen sich womöglich ähnlich dar, während »sozialwissenschaftliches Analysieren« und »Wissenschaftspropädeutik« stärker inhaltlich akzentuiert sein mögen.

Gemeinsam ist allen Kompetenzen ihre Funktion der Aufgabenbewältigung, ihre Bindung an die Person und deren Lernen, ihre Komplexität und ihre domänenspezifische Lern-Logik, deren Stufung oder Progression (Niveaus) als Abfolge der Perspektivik von Person (Bedürfnis) – Institution (Regeln) und System (Reflexion) verstanden werden kann. Insofern ist die Trias Person – Institution – System die zwar abstrakte, aber doch für die Domäne »Demokratie« sehr spezifische Klammer zur Beschreibung des Erwerbs der Kompetenzen.

## 2.7 Empirische Forschung als Desiderat

Die oben genannte Auflistung von Kompetenzen für Demokratie-Lernen erhebt den Anspruch, normativ begründet zu sein und für empirische Forschung den Weg zu Operationalisierungen zu öffnen. Sie können Bildungsstandards entwickeln helfen und Instrumente für Evaluationen anregen.

Bisher ist der Stand der Grundlagenforschung zur Existenz und zur Entwicklung der genannten Kompetenzen defizitär. Es wäre aber nicht nur für das gesellschaftliche Wissen um Demokratie wichtig, den Zustand des Lernens zu kennen,

sondern für den Unterricht und seine Didaktik unerlässlich, über die Entwicklung dieser Kompetenzen mehr zu wissen.

Die Formulierung der Kompetenzen hat bereits deutlich gemacht, dass eine Beschränkung auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht sinnvoll erscheint. Der fundierende wertende Kern von Demokratie ist Grund genug, die evaluative Dimension zu berücksichtigen. Die emotionalen Implikationen z. B. der Konfliktfähigkeit sind offensichtlich, die pragmatischen Anforderungen politischer Partizipation drängen sich ebenfalls auf (zum Kompetenzbegriff vgl. auch Klieme u. a. 2001).

Insgesamt können die Kompetenzen verstanden werden als funktional definiert, d. h. sie dienen der Bewältigung bestimmter Anforderungen, die bereichsspezifisch, d. h. auf einen begrenzenden Bereich von Kontexten/Situationen bezogen sind.

Sie sind begrenzt, d. h. als Dispositionen des Individuums, verallgemeinerbar und sind – in unserem Fall – auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf evaluative Prozesse und auch auf emotionale und pragmatische Vorgänge gerichtet. Eine realistische Perspektive erzwingt diese dimensionale Vielfalt, auch wenn vermutlich die Übersetzung in Forschungsoperationen in erster Linie die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten erfassen wird.

Allein die Formulierung kognitiver Anforderungen in einem testbaren Sinne ist schwierig genug, weil es – je nach gewählter Operation – um die Kenntnis oder das Verständnis oder das Begreifen politischer Vorgänge gehen kann.

Nehmen wir an, jemand identifizierte in einem Multiple-Choice-Test das Wahlverfahren der Bundesrepublik Deutschland korrekt, dann bleibt noch unklar, ob lediglich eine richtige Antwort identifiziert wurde (als Tatsache) oder ob ein Verständnis von repräsentativer Demokratie vorliegt (als Zusammenhang) oder ob gar die Einbettung in einen Horizont unterschiedlicher Demokratie-Konzepte (als Konkurrenz von Entwürfen) gegeben ist.

Zu fragen bliebe weiterhin, welche Bedeutung dieses Wissen für das politische Handeln dieser Person hat: Ist es Teil bedürfnisorientierter Subjektzentrierung, Teil regelorientierter Institutionenzentrierung oder Element übergreifender Systemreflexion?

Aus der Didaktik der politischen Bildung und der Sozialwissenschaften lassen sich jeder Teilkompetenz eine Fülle von Entwürfen und Reflexionen zuordnen, denn die Vorstellungen von Demokratie-Lernen waren und sind in hohem Maße kompatibel, auch wenn sie nicht in die Richtung operationalisierungsfähiger Kompetenzen beschrieben wurden (vgl. z. B. Grammes 1998).

Diese didaktischen Reflexionen und unterrichtsmethodischen Vorschläge konnten sich zwar nicht auf empirische Forschungen stützen, die in didaktischer Absicht unternommen worden waren, aber didaktisches Denken versammelt eine Fülle von mehr oder weniger systematisch gesammelten Erfahrungen sehr vieler Unterrichtender. Allerdings ist der Status dieser Erfahrungen und Intuitionen weder präzise noch gesichert, so dass häufig unentscheidbar bleibt, ob unzutreffende Vor-Annahmen die Wahrnehmungen beeinflusst haben.

Auch bleibt häufig unklar, ob Beobachtungen etwas Typisches oder etwas ganz Besonderes betreffen. Ganz besonders schwierig ist es, mit Alltagserfahrungen aus dem Unterricht Entwicklungsprozesse zu erfassen, die Richtung und Ablauf des Lernens der Kompetenzen angeben.

Durch Vorannahmen  
beeinflusst?

Schülerforschung und Unterrichtsforschung müsste die Entwicklung der Kompetenzen auf Seiten der Lernenden beschreiben und erklären. Erklärende Faktoren könnten sowohl sozio-strukturelle Variablen (wie Ungleichheiten nach Herkunft und Geschlecht) sein als auch Variablen des Unterrichtsprozesses; besonders letztere wären relevant für das Professionswissen der Lehrenden.

Am wenigsten wissen wir über die Realität des Unterrichts – es gibt zwar eine Fülle von Eindrücken, sie scheinen sich aber auf die je gegebene primäre Erfahrung (und sei es vom Hörensagen) zu stützen. Man kann soviel behaupten: Diejenigen Lehrerausbildner, die als Fachleiter in der Referendarausbildung in vielen Schulen zu Gast sind und bei vielen unterschiedlichen Lehrenden hospitiert haben, werden faszinierenden Unterricht gesehen haben und auch deprimierenden – und alles dazwischen.

Über Vorstellungen von Schülern über Gesellschaft, Wirtschaft und Politik wissen wir einiges aus den großen Jugendstudien und aus Bestandsaufnahmen der Kenntnisse von Teilbereichen. Diese Daten sind hilfreich, allerdings didaktisch nur begrenzt nutzbar, weil sie in der Regel nicht unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung erhoben wurden.

Näher an Lernprozessen arbeitet die entwicklungspsychologische Forschung, die die kognitive Entwicklung der Intelligenz (Piaget) und des moralischen Bewusstseins (Kohlberg) untersucht hat. Diese Ergebnisse helfen bei der Beobachtung und der Analyse, sind aber nicht deckungsgleich mit den oben genannten Kompetenzen, weil sie die Spezifität der gesellschaftlichen Teilsysteme nicht einfangen. Es ergibt sich das im Folgenden beschriebene Bild.

### 2.7.1 Perspektivenübernahme/Rollenübernahme

Die Stellung des anderen in einer geteilten Situation ist nicht objektiv gegeben, sondern muss für die Interaktion rekonstruiert werden. Diese Verstehensleistung entwickelt sich im Laufe der Lerngeschichte und ist nicht zu begreifen als Erwerb des Wissens von isolierten Tatsachen, sondern als Erwerb generativer Strukturen. Flavell und Selman haben deutlich gemacht, wie sich diese Kompetenz von der egozentrischen zur subjektiven, dann zur reziproken und gegenseitigen sowie schließlich zur gesellschaftlich-symbolischen Perspektivenübernahme entwickelt (Flavell 1975, Geulen 1982, Selman 1984).

Hier liegt eine strukturgenetische Stufenentwicklung vor, die der Diagnose und der didaktischen Konstruktion von Lernprozessen (vgl. Breit 1991) nützen kann. Empirische Forschung könnte die vorhandenen Instrumente prüfen und sich damit in einen vorhandenen Zusammenhang einklinken.

### 2.7.2 Konfliktfähigkeit

Die Koordination menschlichen Handelns verlangt die Fähigkeit der Perspektivenübernahme nicht nur für den Fall der konsensuellen Definition einer Situation, sondern ebenso für den Fall von Konflikten. Die Fähigkeit zum zivilen Austragen von Konflikten, die als notwendiges und dynamisches Strukturmerkmal von Gesellschaften einzuordnen sind, hat eine andere Qualität als das harmonische Sich-Einlassen auf andere.

Prosozialität ungleich  
Konfliktverständnis

Zu vermuten ist, dass die Hinwendung zu anderen (definiert als Prosozialität in Einstellungen) nicht automatisch den Umgang mit Konflikten ergibt – womöglich kann (zeit- oder phasenweise?) die Zuwendung zu anderen den Umgang mit Konflikten erschweren bzw. zu Konfliktvermeidung führen. Dies ist deutlich geworden bei Ergebnissen zu Werte-Einstellungen und zur Akzeptanz von konflikt-haften Grundstrukturen des politischen Systems wie Opposition, Auseinandersetzung und Einzelinteressen.

Höhere Prosozialität verbürgt nicht die Einsicht in Konfliktmechanismen des demokratischen Systems. Über den Zusammenhang und die Entwicklung dieser Variablen wissen wir wenig. Zu vermuten ist, dass der Paradigmenwechsel von privat zu öffentlich, von Gemeinschaft zu Gesellschaft/Politik schwer fällt, weil die alltägliche Lebenswelt den Nahraum repräsentiert, aber nicht automatisch über ihn hinausweist.

Die didaktische Reflexion über Konflikt- und Kontroversfähigkeit ist umfangreich und differenziert (Schiele & Schneider 1977 und 1996) und könnte aus einer empirischen Fundierung sicherlich neue Anstöße erhalten.

Problem:  
Operationalisierung

Die Forschung steht hier vor einem Problem: Es gibt keinen schlüssigen Ansatz für die Operationalisierung der Entwicklung dieser Fähigkeit. Zum einen ist Konfliktfähigkeit abzugrenzen von aggressiver Nähe zur Gewalt (zu Gewaltneigung und -ausübung gibt es eine Fülle von Befunden), zum anderen ist sie abzugrenzen von Konfliktscheu und -angst (vgl. dazu politikwissenschaftlich Westle 1999, S. 306).

Verschiedene Differenzierungen könnten die Entwicklung des Konstrukts fördern: Konfliktfähigkeit stellt sich in Primärgruppen/Gemeinschaften anders dar als in Institutionen; bei der komplexen Handlungskompetenz in Institutionen spielen Wertorientierungen/Einstellungen, Motive, Wissen (deklarativ und prozedural) und metakognitive Fähigkeiten zusammen. Konfliktfähigkeit im demokratischen Systemen kann noch einmal anderes bedeuten.

### 2.7.3 Politische Urteilsfähigkeit

Das Entwicklungsmodell moralischer Urteilskompetenz von Kohlberg hat eine Fülle von Untersuchungen angestoßen (vgl. Kohlberg 1995; Garz, Oser, & Althof 1999; Lind 2000) und auch didaktische Überlegungen und Kontroversen ausgelöst (Reinhardt 1999; Gagel 2000; Breit & Schiele 2000). Da die Forschungen in der Regel auch die Frage nach der Kompetenzentwicklung verfolgt haben, dürfen zu dem Teilaspekt der Entwicklung moralischen Urteilens empirische Instrumente verfügbar oder adaptierbar sein.

Moral vs. Politik

Das Problem, das zwar in der Didaktik schon lange diskutiert, nicht aber in empirischer Schülerforschung schlüssig bearbeitet worden ist, ist die Beziehung bzw. der Unterschied von Moral und Politik. Hier ergibt sich möglicherweise eine Parallele zu der Differenz der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Fähigkeit zum Konflikt, denn in beiden Fällen sperren sich Komplexität, Konflikthaltigkeit, Unsicherheit und Problemhaltigkeit der politischen Realität gegen die unvermittelte Erweiterung der sozialen Perspektive bzw. des moralischen Standpunkts in Richtung auf universalisierungsfähige Prinzipien bzw. Perspektiven.

Wenn Macht, Interessen, Konflikt und die Abschätzung von Folgen und Nebenfolgen in eine Spannung zu in sich stimmig und grundsätzlich gedachten Werten treten, dann dementiert das weder das moralische Urteil noch das politische Urteil. Die jeweiligen Denkpfade sind aber unterschiedlich – und diese Differenz gilt es zu beachten.

Die eindeutige Moralisierung politischer Fragen ist weltfremd, die eindeutige Umdeutung moralischer Fragen in politische Machtfragen ist zynisch. Der These, dass Politik und Moral je eigene Mutterstrukturen aufweisen, die aufeinander bezogen werden müssen und können, wollen Oser und Reichenbach in einer qualitativen Studie nachgehen (Oser & Reichenbach 2001).

#### 2.7.4 Partizipation (politische Handlungsfähigkeit)

Schulische und politische  
Partizipation

In der genannten Literatur findet sich eine Fülle von Daten zur Mitwirkung und zur Mitwirkungsbereitschaft in unterschiedlichsten Kontexten. Es gibt Befunde, die Vermutungen stützen, dass z. B. schulische Partizipation in einem positiven Zusammenhang zur politischen Partizipation steht und dass schulische Partizipation durch die Einzelschule stark beeinflusst werden kann (Krüger et al. 2002; Palentien & Hurrelmann 2003).

Bürgerlich-mitmenschliches Engagement ist weit verbreitet bei Jugendlichen (auch Kuhn, Uhlenhorff, & Krappmann 2000), bürgerlich-politisches Engagement ist dagegen gering verbreitet. In diesem Bereich existieren klare und erprobte Befragungsinstrumente.

Das Konzept der Bürgerrolle in der Demokratie, die sich in unterschiedlichen Leitbildern ausprägt (Aktivbürger, interventionsfähiger Bürger, reflektierter Zuschauer; der Desinteressierte als Gegenbild), könnte nicht nur als »Bezugsrahmen für die politische Bildung« (Ackermann 1998, S. 13) dienen, sondern könnte auch der Konzeptualisierung der empirischen Forschung dienen.

#### 2.7.5 Sozialwissenschaftliches Analysieren und Wissenschaftspropädeutik

Jugend- und Politikstudien

Über einzelne Elemente dieser Kompetenz sind wir gut informiert. So wissen wir über die gesellschaftlichen Orientierungen von Jugendlichen (z. B. Werte, Meinungen zu Ausländern, Zukunftsbilder) aus Jugend- und aus Politikstudien eine Menge. Einige Studien seien hervorgehoben: die Shell-Jugendstudien (Deutsche Shell 2000 und 2002), die Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts (Hoffmann-Lange 1997; Gille & Krüger 2000), die Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger & Reinhardt u. a. 2002), Studien aus Brandenburg (Sturzbecher 2002) und das erste Jahrbuch der Jugendforschung (Merkens & Zinnecker 2001). Hier wäre eine Transparenzstudie hilfreich.

Wir wissen aber kaum etwas zur Analysefähigkeit von Schülern, das über die Beobachtungen von Lehrern hinausgeht, die wiederum nirgendwo systematisch erfasst sind. Können Phänomene differenziert gesehen werden, können sie in Zusammenhänge eingeordnet werden, können sie beurteilt werden?

Für Einstellungen zu und Wissen um wirtschaftliche Vorgänge können die Studie aus Baden-Württemberg (Würth & Klein 2001; Klein 2001) und die internationale IEA-Studie »Civic Education« der 18-Jährigen (Amadeo u. a. 2002) herangezogen

werden (z. B. zu ökonomischem Wissen etwa zum DAX, zu Einstellungen etwa zur Marktwirtschaft). Moralische Urteilsstrukturen und ökonomisches Handeln werden anspruchsvoll bei Retzmann (1994) und Beck (1999) in Beziehung gesetzt.

Solche Bestandsaufnahmen können Instrumente liefern, die unter Umständen auch der Untersuchung der Entwicklung des ökonomischen Analysierens dienen könnten. Die Studie aus Baden-Württemberg kann als interessantes Beispiel dafür dienen, wie empirische Ergebnisse zu didaktischen Überlegungen (zur geschlechtergerechten wirtschaftlichen Bildung und zur Konstruktion des Schulfaches – isoliert oder integriert –) zu verknüpfen sind.

Äußerst reichhaltig ist die Literatur, die empirische Ergebnisse zu politischen Orientierungen von Jugendlichen liefert (z. B. Links-Rechts-Orientierungen, Wahlabsichten, Vertrauen in Institutionen, Unzufriedenheit mit Demokratie). Zu den bereits genannten Titeln seien noch hinzugefügt: die international vergleichende IEA-Studie »Civic Education« der 14-Jährigen (Torney-Purta u. a. 2001) und die deutsche Teilstudie (Oesterreich 2002), Kuhn 2000, Kuhn, Weiss, & Oswald 2001, Boeser 2002, Reinders 2001, Fend 1991 und die BIJU-Studie des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ([www.biju.mpg.de](http://www.biju.mpg.de)). Auch hier wäre eine Transparenzstudie sinnvoll.

Die Überfülle an Daten lässt sich schwer integrieren, weil die Beziehung zur Politikwissenschaft (so z. B. zur Forschung über politische Kultur) nicht durchgängig gegeben ist und weil diese Perspektive ihrerseits nicht die Perspektive von Bildungsprozessen darstellt (dazu Reinders 2001 und Behrmann schon 1979).

Wie sich Kenntnisse, Verständnis und Begreifen entwickeln, harrt der genaueren Beschreibung und Erklärung. Der Didaktik der politischen Bildung, die ihrerseits eine Überfülle an Reflexionen und Empfehlungen hervorgebracht hat (man vergleiche dazu nur die umfangreiche Handbuch- und Lexikonliteratur), würden durch gesicherteres Wissen sicherlich neue Anstöße gegeben.

Wissenschaftspropädeutik im sozialwissenschaftlichen Unterricht ist in der didaktischen Literatur beschrieben (Reinhardt 1997; Gagel 2000, 2001), und in der Lehrerschaft besteht natürlich eine Fülle von Erfahrungen, die am ehesten greifbar werden könnten in der Lektüre von Abiturklausuren und ihren Korrekturen. Messinstrumente sind meines Wissens bisher nicht entwickelt worden; hier besteht ein weißer Fleck in der empirischen Forschung. Das ist auch deshalb verwunderlich, weil Wissenschaftspropädeutik das Spezifikum der gymnasialen Oberstufe ausmacht.

Über kollegial-aufsichtliche Verfahren gibt es in den Ländern Beratungs- und Kritikverfahren, aber eine distanziertere Bestandsaufnahme der Entwicklung von Studierfähigkeit in einem nicht nur technischen (Arbeitstechniken) oder übergreifenden (Fremdsprachen) oder oberflächlichen (Wörter, Namen) Sinne existiert nicht.

#### 2.7.6 Fazit

Die Orientierung an Kompetenzen hätte mehrere Vorteile: Das Reden über Demokratie-Lernen könnte präziser werden, das Lernen und die vielfältigen Bedingungen würden eher identifizierbar, die Beziehung zu Dimensionen unterrichtli-



cher Prozesse wäre mit einem weniger ganzheitlichen Begriff besser zu klären, und schließlich könnte die Formulierung der Kompetenzen den Entwurf und den Einsatz empirischer Instrumente zur Diagnose, zur Erforschung der Entwicklungsdynamiken und zum Einfluss unterschiedlicher Wirkfaktoren (einschließlich der Prüfung didaktischer Entwürfe) erleichtern (vgl. auch Universität Hamburg 2001).

### 3. Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens?

#### 3.1 Alltagsvorstellungen im Politikunterricht

Die Bildungsaufgabe »Bürger in der Demokratie« ist normativ-demokratiethoretisch bestimmt worden. Offensichtlich hat das so gewonnene Leitbild des mündigen, urteils- und interventionsfähigen Bürgers so wenig mit den konkret erfahrbaren Bürgern zu tun, dass Patzelt (1998) sogar von einem latenten Verfassungskonflikt spricht.

Unterrichtserfahrungen von Lehrern (die ihren Niederschlag in didaktischen Konzeptionen finden) zeigen, dass Alltagsvorstellungen der Lerner ein Fehlverstehen von Politik und Demokratie aufdecken können. Da diese Alltagsvorstellungen die Verarbeitung von Bildungsangeboten lenken, dürfen sie im Unterricht nicht übersprungen werden.

Anders als in den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften gibt es in der Didaktik der politischen Bildung keine Tradition der empirischen Forschung zu konzeptuellem Fehlverstehen. Deshalb muss die Identifikation typischer Fehler oder Illusionen im (Miss-)Verstehen politischer Vorgänge beim heutigen Stand des Wissens von Erfahrungen mit dem Lernen von Jugendlichen (die Validierung durch Lehrerdiskussionen bietet sich an) und von Annahmen über zentrale und wesentliche Merkmale der in Rede stehenden gesellschaftlichen Teilsysteme ausgehen.

Vor aller empirischen Forschung erfolgen zahlreiche Entscheidungen, die nicht selbst ihr Gegenstand sein können, sondern die dem Diskurs der Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit zugehören. Im folgenden Teil wird versucht, solche zentralen Fehlverständnisse für politisch-gesellschaftliches Denken zu beschreiben: Welche Illusionen muss der Bürger beim Aufbau der Kompetenz zur Demokratie abbauen, so dass er sie in ein komplexes Konzept integrieren kann?

Helmut Fend (1991) hat in seinem Konstanzer Längsschnitt (Kapitel 4) den Verlauf der politischen Sozialisation dargestellt. In der Lebensphase der Adoleszenz finden wesentliche Entwicklungen statt, die er in den folgenden Dimensionen zusammenfasst. Darin weist er auch auf die Annahmen über Niveaus hin, die die Entwicklung charakterisieren (S. 146 f.):

- An die Stelle der Naturwüchsigkeit des politischen Bereichs tritt eine Vorstellung von Gestaltbarkeit und Verantwortlichkeit.
- Der Analogieschluss von privat auf öffentlich wird aufgegeben, harmonisierendes Denken wird durch die Wahrnehmung der Interessenvielfalt und -konflikte ersetzt.
- Mit der De-Idealisierung von Erwachsenen geht einfaches Vertrauen gegenüber Autoritäten zurück und wird durch Systemdenken, also das Denken in Vernetzungen, ersetzt.

Keine Forschung  
zum konzeptuellen  
Fehlverstehen

Charakteristische  
Entwicklungsniveaus



- Das Durchschauen politischer Wirkungszusammenhänge ermöglicht die Einschätzung eigener Möglichkeiten zur Einflussnahme.
- Auf der Ebene von Werten gehen einfache Regelungsvorstellungen zurück, und das Bewusstsein von demokratischen Aushandlungsprozessen und Gleichheitsforderungen entsteht.

Diese Interpretation ist sowohl zum Verstehen des Zusammenhangs der oben genannten Teilkompetenzen geeignet als auch zum Verstehen von Alltags- und Fehlverständnissen von Politik, die möglicherweise einen notwendigen Schritt auf dem Wege zu »Demokratie« als Kompetenz darstellen.

### 3.2 Die Illusion von Homogenität

Die erste Illusion ist die Unterstellung der Einheit oder Identität aller in einem Staatswesen, so dass notwendig und zwanglos eine gemeinsame Entscheidung resultieren wird, die das eine und einzige Interesse aller ausdrückt. Eine solchermaßen entdifferenzierte Vorstellung von gesellschaftlicher und politischer Realität hat den Vorzug der Einfachheit und der Harmonie: »Wir sind das Volk« heißt dann auch »Wir sind ein Volk« und dies wiederum bedeutet »Wir sind ein einzig Volk«.

In der Geschichte der politischen Theorie und auch in der politischen Gegenwart ist diese Unterstellung zu finden, so wie sie in pädagogischen Zusammenhängen zu beobachten ist. Die dann folgenden Enttäuschungen sind notwendig, denn eine plurale Gesellschaft braucht pluralistische und damit konfliktuöse Verfahren und Organe zur Entscheidungsfindung.

### 3.3 Die Illusion der Autonomie

Während die Bestimmung des Einzelnen über sein Privatleben im Rahmen der Gesetze und anderer Bedingungen tatsächlich Selbstbestimmung ist, ist die Mitwirkung des Einzelnen im demokratischen System seine Partizipation an der Beratung und Entscheidung der gemeinsamen Angelegenheiten. Unter der Homogenitätsunterstellung ist die Entdeckung, dass viele Millionen andere genau die gleiche Wertigkeit haben wie man selbst, kein Problem, denn alle kommen zu derselben Entscheidung.

Die Illusion der Selbstbestimmung kann natürlich keinen Bestand haben, die notwendig folgende Enttäuschung frustriert und verursacht im günstigen Falle die Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichwertigkeit und wird dann in ein Konzept von Partizipation überführt.

Slogans wie »Jede Stimme zählt« fördern diese Illusion dann, wenn nicht die Fortsetzung folgt »genau so viel wie jede andere Stimme«, weil das Missverständnis verfestigt oder behauptet würde, der Einzelne könne eine politische Streitfrage entscheiden. Dadurch wird der Erwerb von Kompromissfähigkeit erschwert. Kompromisse kompromittieren ja immer auch die eigene klare Linie und die eindeutige Wertung. Die Aussage »Meine Stimme bewirkt ja doch nichts« ist

die konsequente Formulierung von Resignation, die aus Enttäuschung resultieren kann.

### 3.4 Die totale Mehrheitsregel

Erst die Aufgabe der Einheitsillusion macht es möglich, als Antwort auf die Frage nach dem Prozess der Entscheidungsfindung zur Mehrheitsregel zu gelangen. Dies ist durchaus schwierig, weil es außer der Einsicht in die Nicht-Eintracht auch bedeutet, verlieren zu können und dies zu akzeptieren. Noch schwieriger ist es dann, die Begrenzung der Mehrheitsregel durch den Minderheitenschutz zu begreifen.

Mehrheitsregel vs.  
Minderheitenschutz

Zu vermuten ist, dass unter Jugendlichen das Missverständnis, die Mehrheitsregel sei das wichtigste Prinzip der Demokratie, weit verbreitet ist. Der Schutz der Minderheit gegen den totalen Zugriff der Mehrheit und die Chance der Minderheit, in der Zukunft die Mehrheitsposition zu stellen, werden in einer verfassten Demokratie gewährleistet (vgl. Sutor 2002, S. 44).

Einem mühsam erworbenen Verständnis – nämlich der Notwendigkeit und Legitimität der Mehrheitsregel – kann also nicht einlinig (also »logisch«) gefolgt werden, sondern es muss gebrochen bzw. in ein Verhältnis zu einem widersprüchlichen Grundsatz gesetzt werden (vgl. auch »Die Auffassung, Gerechtigkeit sei Rechtssicherheit«).

### 3.5 Der völlige Gewaltverzicht

Voraussetzung: Gewalt-  
monopol des Staates

Das zentrale Merkmal von zivilem Streiten ist der Verzicht auf Gewalt. In erster Linie ist hier körperliche Gewalt gemeint, aber auch sozialer oder psychischer Druck kann massiv und argumentationslos beeinflussen. Der Verzicht auf den Einsatz von Gewalt hat zur Voraussetzung, dass alle Beteiligten sich an die Regel halten. Falls eine Person oder Organisation doch Gewalt ausübt, wäre der Gewaltlose wehrlos, wenn nicht eine dritte Instanz einschritte und die Sanktionierung des Regelverstosses besorgte. Das staatliche Gewaltmonopol ist also die strukturelle Voraussetzung für Gewaltlosigkeit.

Auch diese – unter einzelnen verabsolutierten Prinzipien gesehen – Widersprüchlichkeit erscheint Jugendlichen schwer zu begreifen. Im Unterricht zeigt sich das daran, dass – je nach konkretem und vielleicht erlebtem Beispiel – die Polizei mal »böse« ist und mal »gut«.

In der Expertenstudie zu Civic Education äußerten die befragten deutschen Experten, deren Einschätzungen zur Bedeutsamkeit von Lernzielen sich im Allgemeinen sehr ähnelten, recht unterschiedliche Auffassungen bei der Frage des Gewaltmonopols des Staates und waren sich ganz uneinig bei der Einstufung der folgenden Aussagen als möglichen Lernzielen: »Verzicht auf Gewalt ist das beste Mittel, Gewalt zu beenden« versus »Verzicht auf Gewalt kann Gewalt und Unfreiheit fördern« (Oesterreich, Händle, & Trommer 1999, S. 170). Die Schüler-Ablehnung des staatlichen Gewaltmonopols zeigt Oesterreich (2002, S. 171).

### 3.6 Die Auffassung, das Private sei politisch, das Politische privat

Private Tendenz zur  
Harmonie

Ganzheitliches Begreifen kann Entdifferenzierung bedeuten, wenn nämlich Prinzipien, die für einen Lebensbereich Sinn ergeben, auf einen anderen Lebensbereich übertragen werden, zu dem sie nicht passen. Hierher gehört in erster Linie die Assimilation des politischen Systems an Konzepte des privaten Lebens: Personen sind dann wichtiger als Inhalte (Personalisierung politischer Prozesse), und Institutionen erhalten eher Sympathie- als Bedeutsamkeitswerte.

Bekannt ist aus der Jugendforschung, dass konfliktreiche Institutionen des parlamentarischen Systems wie Parteien durchweg die niedrigsten Vertrauenswerte erhalten, während z. B. Gerichte hohe Werte verbuchen können. Die auch in allgemeinen Umfragen ermittelten positiven Werte für das Bundesverfassungsgericht sind möglicherweise auf einen antipolitischen Affekt gegründet. Auch werden Kerninstitutionen und -rechte der liberalen Demokratie nur für konsensuale Situationen befürwortet. Die private Tendenz zur Harmonie wird dem öffentlichen Bereich übergestülpt und führt zu Fehlbeurteilungen.

Umgekehrt werden überzeugende Prinzipien bzw. Werte des öffentlich-staatlichen Bereichs (z. B. Gleichberechtigung) vorschnell generalisiert – und angesichts der Realität als widerlegt aufgefasst.

Schüler missverstehen die Grundrechte bei der Lektüre des Grundgesetzes häufig als allgemein – also auch im sozialen und privaten Leben – geltend und fassen das Grundgesetz dann als Lüge auf (zu Unterrichtserfahrungen vgl. Reinhardt 1997, S. 70–72). Zwar ist leicht zu zeigen, dass sich keine Schülerin und kein Schüler in ihren privaten Beziehungen von Freundschaft und Liebe auf die Forderung anderer nach Gleichberechtigung der Teilhabe einlassen will. Doch diese Erfahrung im Denken muss gemacht werden, damit anschließend ein neuer Zugang zum Status von Grundrechten möglich wird.

### 3.7 Die Auffassung, wirtschaftliches Handeln sei unmoralisch

Eigeninteresse vs.  
prosoziale Werte

Nach meinen Unterrichtserfahrungen begreifen viele Lerner das Verfolgen von Eigeninteresse im wirtschaftlichen Handeln – das aufgrund der Alltagserfahrungen gut zugänglich und auch bewusst ist – als Widerspruch zu prosozialen Werten, die sie in ausgeprägtem Maße befürworten. Deshalb sperren sie sich häufig gegen den Versuch, die Koordination des Einzelhandelns auf dem Markt zu analysieren und dann zur Einordnung in Regeln von Konvention und Gesetz (vom ehrbaren Kaufmann bis zum Betrugsverbot) zu gelangen.

Die Idee der Produktivität des Systems (Adam Smiths »unsichtbare Hand«) erschließt sich wegen dieser Barrieren nur schwer, was die dann nötige politische Auseinandersetzung um das Setzen von Regeln und die Errichtung von Institutionen nicht erleichtert, deren konflikthafter Charakter ohnehin in den Augen mancher Lernender eine moralisch fragwürdige Eigentümlichkeit darstellt. (Dass jeweils aktuelle Skandale um Gehälter und Vorteilsnahme diesen Eindruck bestärken, macht das Lernen nicht leichter.)

Wirtschaft, Politik und Gesellschaft haben eigene Logiken, sind aber zugleich miteinander verflochten. Ihre Trennung macht didaktisch keinen Sinn, weil die Zusammenhänge nicht deutlich würden und weil Verstehensblockaden noch schwerer zu überwinden wären (dazu Hedtke 2002). Erfahrung und empirische Daten

zeigen, dass besonders Mädchen dem wirtschaftlichen Teilsystem eher reserviert gegenüber stehen.

### 3.8 Die Auffassung, Gerechtigkeit sei Rechtssicherheit

Es ist unmittelbar einsichtig, dass gesetzliche Regelungen zur Bestrafung von Taten bekannt und also geschaffen worden sein müssen, bevor eine solche Tat als Straftat klassifiziert und sanktioniert werden darf. Der Grundsatz »Keine Strafe ohne Gesetz« würde also hohe Zustimmung finden – er wird aber dann nicht zur Grundlage von Beurteilungen gemacht, wenn eine bestimmte Tat nach eindeutigen Rechtsempfinden als strafwürdig, weil ungerecht erscheint.

Verbot des  
Analogieschlusses

Ein berühmter Fall zum Diebstahl von Strom um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert provoziert die Stellungnahme, hier sei gestohlen worden – also müsse bestraft werden. Wenn sich herausstellt, dass das Reichsgericht den Freispruch verfügte, weil eine gesetzliche Grundlage fehlte (der Gesetzgeber hat in der Folge den § 248c in das Strafgesetzbuch eingefügt), ist – nicht nur bei Schülern – eine Standardreaktion, das sei ungerecht und dürfe nicht sein (das Verbot des Analogieschlusses im Strafrecht ist dann gar nicht nahe liegend).

Erst das Durchdenken von Konsequenzen und das Kennenlernen historischer Abweichungen von rechtsstaatlichen Grundsätzen lässt den Sinn des Grundsatzes »Keine Strafe ohne Gesetz« aufscheinen. Erst dann wird deutlich, dass Rechtssicherheit (die an Verfahren geknüpft ist) nicht gleichbedeutend mit inhaltlicher Gerechtigkeit ist und ihr vorangehen muss. Auch in diesem Falle würde die abstrakte Belehrung der Grundsätze ihren Sinn nicht vermitteln, der sich erst durch konflikthafte Auseinandersetzungen erschließt (vgl. Grammes 1998, S. 443–513).

### 3.9 Die Auffassung, Theorie sei gleich Praxis

In dreierlei Weise werden häufig Theorie und Realität kurzgeschlossen.

Ziele, Werte, Ideale der Wirklichkeit werden so konfrontiert, dass die Differenz Theorie und Realität dementiert und delegitimiert: Ziele werden unrealistisch, Tatsachen sinnlos – statt die Spannung als Motor für Entwicklung und als Kriterium für Bewertungen zu nutzen.

Zweitens werden Theorien, die notwendigerweise ihren Gegenstand auswählend und perspektivisch beleuchten, dafür gescholten, dass sie die Realität nicht vollständig abbilden, und deshalb gering geschätzt und beiseite geschoben.

Drittens wird Theorien häufig abverlangt, sie müssten direkt eindeutige Handlungsanweisungen ergeben – Ungeduld und schnelle Praxisforderung stehen der Mühsal wissenschaftlichen Arbeitens im Wege.

### 3.10 Fazit

Nach allen Erfahrungen gibt es gravierende Verständnisprobleme auf dem Weg zur Kompetenz zur Demokratie. Sie sind gut nachzuvollziehen, weil die Missverständnisse näher liegen als das angemessene Verstehen. Dies gilt nicht nur für Jugendliche, sondern auch für Erwachsene (vgl. Patzelt 1998).

Jugendliche haben in der Schule ein Recht auf organisierte und intentionale Bildungsprozesse, von deren Gelingen auch das demokratische System berührt wird. Wenn wir ihre Verstehensprobleme besser verstünden, könnten wir ihnen eher helfen, sie konstruktiv zu nutzen – aus Fehlern zu lernen ist subjektnahes Lernen. Hierin liegt eine didaktische Chance.

Die Alltagsvorstellungen, die hier als Fehlverständnisse akzentuiert werden, behalten im Falle ihrer Persistenz natürlich ihre Funktionen für das Individuum: Sie entlasten, weil sie das Wahrnehmen und Fühlen orientieren, sie integrieren Gruppen und Milieus durch Abgrenzungen, und sie verschaffen Anleitungen für das Handeln. Häufig sind sie tief in der Lebenspraxis gegründet und auch deshalb gegenüber Änderungen widerständig.

Auch können sie abhängig von Situationen sein: So kann es in angstbesetzten Situationen viel schwerer sein, das Prinzip der Rechtssicherheit vor die Gerechtigkeit zu stellen als in ruhigen, gelassenen Zuständen. Schließlich enthalten diese Alltagsvorstellungen möglicherweise einen kritisch-utopischen Akzent, dessen Funktion für Erkenntnisprozesse aber durch affektive Abwehr verschüttet wird. So könnte z. B. der alltäglich-moralische Zugang zu wirtschaftlichen Phänomenen die urteilende Auseinandersetzung motivieren, wenn er reflektiert wird und somit nicht den Erwerb von Sachkenntnis behindert.

Diese Hinweise betonen die Funktion der Alltagsvorstellungen für das Individuum und demnach auch für den Lernprozess: Es wäre ein Lehr-Kurzschluss, den mitgebrachten und vielleicht »bewährten«, womöglich gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen die »richtige« Lehre unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten. Didaktik ist eben nicht »Reduktion«, sondern »Transformation« unterschiedlicher Wissensformen (zur inspirierenden Naturwissenschaftsdidaktik vgl. Duit 1995).

Dass die Alltagsvorstellungen ihre Funktionen für das Individuum behalten, ist kein Argument für ihre allgemeine Sinnhaftigkeit. Nur wenn Demokratie eine Veranstaltung der Wenigen wäre, könnten wir die Bürger in Ruhe lassen und politische Bildung auf die Elite des Entscheidens konzentrieren. Da aber ein Modell der Arbeitsteilung der demokratischen Willensbildung, die auf das gleiche Recht für alle gründet, widerspricht, ist »Demokratie« eine Kompetenz der Allgemeinbildung.

Die Eigenart der Lernprozesse der jungen Bürger und die systematische Notwendigkeit von »Demokratie« als allgemeiner Kompetenz geben den Alltags- und Fehlvorstellungen ihre didaktische Bedeutung.

Künftigen Überlegungen muss es überlassen bleiben, die Beziehung zwischen den Kompetenzen und den Fehlvorstellungen zu klären. Vermutlich liegen die Fehlvorstellungen auf einer etwas konkreteren Ebene als die Kompetenzen, sind also der Sache »Politik«, »Wirtschaft« und »Gesellschaft« inhaltlich näher. Sicherlich sind die Fehlvorstellungen qualitativen Forschungen zugänglich, während die Kompetenzen in der erwähnten Forschung vornehmlich quantitativ-standardisiert untersucht wurden.

Die Wahl der Forschungsmethoden ist aber keine grundsätzlich entscheidbare, sondern muss pragmatisch den jeweiligen Möglichkeiten überlassen werden. An beide Konzepte (Kompetenzen und Alltagsvorstellungen) könnte die Evaluation von Lernprozessen anschließen, wofür es bisher kaum empirische Ansatzpunkte gibt. Diese Überlegungen sollen auch dazu anregen.

## Endnoten

<sup>1</sup> Die folgenden Überlegungen sind ursprünglich für eine Expertise für die Kultusministerkonferenz entworfen worden und dort in einer kurzen Fassung abgedruckt (Behrmann, Grammes, & Reinhardt 2004). Der dritte Teil ist in der Zeitschrift »Gesellschaft – Wirtschaft – Politik« in einer etwas erweiterten Fassung veröffentlicht worden (Reinhardt 2003).

<sup>2</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwendet diese Veröffentlichung vor allem die männliche Sprachform. Bei allen männlichen Funktionsbezeichnungen sind stets auch Frauen gemeint.

## Literatur

- Ackermann, P.** (1998). Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 13–34). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R.** (2002). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievements.
- Beck, K.** (1999). Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? *Pädagogische Rundschau*, (53) 1, 9–28.
- Behrmann, G. C.** (Hrsg.) (1979). *Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Behrmann, G. C., Grammes, T., Reinhardt, S.** (2004, im Druck). Fachgruppe Sozialwissenschaften – Expertise für ein Kern-Curriculum in der gymnasialen Oberstufe. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik* (S. 322–406). Weinheim & Basel: Beltz.
- Behrmann, G. C., Grammes, T., Reinhardt, S.** (2004). Sozialwissenschaftlicher Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Thesen zur Entwicklung eines Kerncurriculums. In Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.), *Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und verbindlichen Bildungsstandards* (S. 8–23). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Böckenförde, E.-W.** (1976). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In E.-W. Böckenförde, *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht* (S. 42–64). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boeser, C.** (2002). »Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene ...«: Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Breit, G.** (1991). Mit den Augen des anderen sehen: Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Breit, G., Schiele, S.** (Hrsg.) (2000). *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hrsg.) (2003). Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. BMBF: Bonn. Auch online unter [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf).
- Deutsche Shell** (Hrsg.) (2000). *Jugend 2000: 13. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell** (Hrsg.) (2002). *Jugend 2002: 14. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Detjen, J.** (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 25, 11–20.

- Duit, R.** (1995). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (41) 6, 905–923.
- Fend, H.** (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band II. Bern, Stuttgart & Toronto: Huber.
- Flavell, J. H., u. a.** (1975). Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim & Basel: Beltz.
- Gagel, W.** (2000). Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts (2., völlig überarbeitete Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Gagel, W.** (2001). Wissenschaftspropädeutik und reflexive Wertebildung. In *Gegenwartskunde*, (50) 3, 281–291.
- Garz, D., Oser, F., & Althof, W.** (Hrsg.). *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geulen, D.** (Hrsg.) (1982). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gille, M., & Krüger, W.** (Hrsg.) (2000). *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland*. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Grammes, T.** (1998). *Kommunikative Fachdidaktik: Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hedtke, R.** (2002). *Wirtschaft und Politik: Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelmann, G.** (2001). *Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hoffmann-Lange, U.** (Hrsg.) (1995). *Jugend und Demokratie in Deutschland: DJI-Jugendsurvey 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Honneth, A.** (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klages, H.** (2000). Werte und Wertewandel. In B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (2. Auflage, S. 726–738). Opladen: Leske + Budrich.
- Klein, H. J.** (2002). Solides Wirtschaftswissen bei Schülern – Fehlanzeige in Deutschland? *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, (51) 1, 11–22.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P., & Wirth, J.** (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, (47) 2, 179–200.
- Kohlberg, L.** (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krappmann, L.** (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.



- Krüger, H.-H., Reinhardt, S., Kötters-König, C., Pfaff, N., Schmidt, R., Krappidel, A., & Tillmann, F.** (2002). Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand: Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhn, H.-P.** (2000). Mediennutzung und politische Sozialisation: Eine empirische Studie. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhn, H.-P., Weiss, K., & Oswald, H.** (Hrsg.) (2001). Jugendliche Wähler in den neuen Bundesländern. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhn, H.-P., Uhlenдорff, H., & Krappmann, L.** (Hrsg.) (2000). Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Lind, G.** (2000). Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin: Logos.
- Massing, P., & Weißeno G.** (Hrsg.) (1997). Politische Urteilsbildung: Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Mead, G. H.** (1973). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merkens, H., & Zinnecker, J.** (Hrsg.) (2001). Jahrbuch Jugendforschung: 1. Ausgabe 2001. Opladen: Leske + Budrich.
- Oerter, R.** (1997). Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch miteentscheiden? In Ch. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik (S. 32–46). Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.
- Oesterreich, D., Händle, Ch., & Trommer, L.** (1999). Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I. In Ch. Händle, D. Oesterreich & L. Trommer, Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I (S. 131–208). Opladen: Leske + Budrich.
- Oesterreich, D.** (2002). Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Ergebnisse der IEA-Studie Civic Education. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F., & Reichenbach, R.** (unveröffentlichtes Manuskript). Zur Entwicklung der politischen Kognition.
- Palentien, Ch., & Hurrelmann, K.** (Hrsg.) (2003). Schülerdemokratie: Mitbestimmung in der Schule. München & Neuwied: Luchterhand.
- Patzelt, W. J.** (1998). Ein latenter Verfassungskonflikt? Die Deutschen und ihr parlamentarisches Regierungssystem. Politische Vierteljahresschrift, (39) 4, 725–757.
- Reinders, H.** (2001). Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendzeit: Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhardt, S.** (1997). Didaktik der Sozialwissenschaften: Gymnasiale Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhardt, S.** (1999). Werte-Bildung und politische Bildung: Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske + Budrich.

- Reinhardt, S.** (2003). Irrige Alltagsvorstellungen im Politikunterricht: Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens? *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, (53) 4, 499–505.
- Retzmann, Th.** (1994). *Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik*. Köln: Botermann & Botermann.
- Schiele, S., & Schneider, H.** (Hrsg.) (1977). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Schiele, S., & Schneider, H.** (Hrsg.) (1996). *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schulze, G.** (1977). *Politisches Lernen in der Alltagserfahrung*. München: Juventa.
- Selman, R. L.** (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sturzbecher, D.** (Hrsg.) (2002). *Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sutor, B.** (2002). Demokratie-Lernen? Demokratisch Politik lernen! In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 40–52). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W.** (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft** (2001). Antrag auf Einrichtung und Förderung eines Graduiertenkollegs zur Bildungsforschung. Manuskript. Datiert 10. September 2001.
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Seattle u. a.: Hogrefe & Huber.
- Westle, B.** (1999). *Kollektive Identität im vereinten Deutschland: Nation und Demokratie in der Wahrnehmung der Deutschen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Würth, R., & Klein, H. J.** (2001). *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg: Eine empirische Untersuchung*. Künzelsau: Swiridoff.

## Die Autorin

**Sibylle Reinhardt**, Prof. Dr. habil., Diplom-Soziologin, Studiendirektorin a. D. Seit 1994 Professorin für Didaktik der Sozialkunde im Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Von 1970–1994 Lehrerin am Gymnasium Vohwinkel und Fachleiterin in der Referendarausbildung in Wuppertal, Lehrbeauftragte und Privatdozentin an der Bergischen Universität. Mitglied mehrerer Richtlinienkommissionen für politische Bildung in Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Mit-Herausgeberin der Zeitschrift »Gesellschaft – Wirtschaft – Politik«.

© 2004 Sibylle Reinhardt

Die Beiträge zur Demokratiepädagogik stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung:

[www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Michael Segeritz, Mathias Berner, Alexa Samson